ملخص كتاب: تربية العظماء

تأليف: جمال بن فضل الحوشبي

جنى المعرفة:

مبادرة هادفة لإثراء المحتوى الرقمي بمنتج ثقافي قيّم، يسهم بزيادة مستوى الوعي والمعرفة عن طريق تقديم الكتب الثقافية من خلال محتوى مرئي ومسموع لكي تكون عناقيد المعرفة بين يديك.



تمهيد

يتناول الكتاب فكرة التغريب في مناهج التربية العلمية والدعوية، أو أسلمتها للمناهج الغربية في الإدارة والتخطيط وتعريبها الأجوف، والتخلي عن التراث الثري للأمة، تحت دعاوى الحكمة والمصلحة والمرحلية...إلخ، وما يتبع ذلك من تخلٍ تدريجي عن المنهج النبوي الأصيل في الدعوة، ومن ثم اندراس معالم السنن وضعف الالتفاف حول العلماء الحقيقيين وظهور المخالفات العقدية والشرعية. ويؤكد الكاتب على حتمية العودة لهذا النهج النبوي المستَمَد من أنوار القرآن، طلبًا لصلاح الكفاية، ووصولًا إلى صلاح النهاية.

كما يتناول ظاهرة انتشار الكتب المستوردة ذات العناوين البراقة في فنون الإدارة والقيادة وتفعيل الذات، والتي تعمل على التأثير المباشر في النخبة من المربيين والقادة. ويعنى الكاتب بدراسة إفرازات هذه الظاهرة والفارق بين منهج التربية الإسلامية ومناهج التربية المعولمة، متجاوزًا في ذلك الحكم على مؤلف/كتاب بعينه؛ ليعالج الشعور النفسي الكامن وراء هذه الظاهرة داخل الحقل الدعوي وفهم غايات الأمر ومنهجيته، وذلك من خلال عشرة فصول، تسبقها مقدمة تمهيدية، وتعقبها خاتمة للاستخلاص النهائي.

يبدأ الكاتب فصوله بمناقشة:

حجم الظاهرة في الواقع الدعوي

ويتناول من خلال هذا الفصل النشاط الهائل في حركة التأليف والنشر -وفق العرض والطلب- لأعمال في فنون الإدارة والتخطيط والقيادة... إلخ، مكتوبة بأقلام غربية معرّبة خالية من التنقيح، والتي - رغم ضحالتها المعرفية وثمنها الباهظ- تتخطى في مبيعاتها الكتب الفكرية والدينية، بزعم أنها تحل جميع المشكلات في غمضة عين؛ حتى أن عددًا كبيرًا من الدعاة والمربّين صاروا يعتقدون أنهم قدموا نتاجًا تربويًا

عظيمًا للأمة بمحاكاتهم وأسلمتهم لهذه الأطروحات الغربية، بل إن البعض صاروا يؤمنون بنجاح سير العملية الدعوية أو التربوية الإسلامية ما دامت على النسق القيادي ذاته في التنظيم والتخطيط. والسؤال هنا:

- **من يقرأ هذه الكتب؟!**

وهنا يتناول الكاتب الحلقة الأولى من حلقات الخلل المنهجي، والمتمثلة في اختلاف الجمهور الأصلي المخاطَب بهذه الكتب في نسختها الغربية عن نظيره المُعرَّبة له، وانخداع الجمهور الأخير بالعبارات الدعائية (أكثر الكتب انتشارًا.. أفضلها تأثيرًا...)، على الرغم من كونها -في الأساس- موجهةً لرجال الأعمال والموظفين في المؤسسات الربحية. ومن ثم كان الخلل المنهجي هنا في إسقاط مصطلحات من قبيل (تحسين الأداء.. تطوير الفاعلية.. عمليات النمو... إلخ) خارج نطاق التخصص الذي صيغت من أجله، لنجد في النهاية، وقيامًا على ذلك، أن البعض صار يؤصّل لهذه الكتب على أنها من العلم الذي يجب دراسته، في حين أنها مختصة بحقل معرفي محدد وليست مما يجدر بالجميع تعلمه.

كما نجد نوعًا آخر من القراء، إضافةً للنوع الأول من المتخصصين والنوع الثاني ممن يقرأون بغرض الثقافة العامة، وهم المعنيون بتتبع تلك الأطروحات المعرّبة، لا لتوظيف هذه القراءة في مجال التخصص -الذي لا ينتمون إليه- وإنما لإيجاد تصور مختلف لتلك المفاهيم عبر استحداث مرادفات جديدة لهذه المصطلحات، وهو ما يتوفر في قطاع عريض من رموز الدعوة والتربية، ويقع الخلل الثاني هنا في افتقاد الصلة بين هذه الأطروحات وبين الإفادة المرجوة منها، فليس كل كتاب في الإدارة أو التربية يعني أنه هو الإدارة أو التربية بعينها. وسريعًا ما تتحدد معالم هذه الهوية الجديدة في واقع نفر من الدعاة المثقفين الذين يتقنون التحدث بلغة الإدارة الحديثة ويعتمدون مناهجها، مع ضعفهم في التأصيل الشرعي والفقهي، وكثيرًا ما تقود هذه التربية الفكرية إلى أزمات ونتائج سلبية، ومنها:

- **جناية المصطلحات اللفظية:**

حيث يقع الخطأ عندما تلتبس الآراء الشخصية والنظريات بلباس الحقائق الثابتة عن طريق التلاعب بالمصطلحات، بدلًا من الرجوع إلى الحق والبحث عن الصواب. ويشير الكاتب هنا إلى مصطلحات معاصرة أصبحت تمثل نهجًا جديدًا في فهم النصوص الشرعية، بعيدًا عن أقوال الصحابة وتابعيهم، بحجة التوفيق بينها وبين أقوال الغربيين. وهي:

- **التأصيل والأسلمة:**

ومحل نقد الكاتب لهذين المصطلحين يكمن –أولًا– في رؤيته أن مجرد التعريب، المُطعَّم بشواهد من النصوص العربية تثبت صحة هذه المناهج الغربية أو توضح سبقًا إسلاميًا لمفهوم غربي، لا يعني عملية تأصيل حقيقية ولا يعدو كونه حشدًا للنصوص وخلطًا للمفاهيم؛ ذلك لأن التأصيل مستمد من الأصل الذي لا يمكن أن يكون مستوردًا من خارج الماهية، ومن ثم هو ما تُبنى عليه الفروع لا العكس. وعليه تكون المناهج الغربية بمنزلة الدخيل علينا، ويكون التأصيل الحقيقي لمناهج التربية هو ما يقوم على حركة علمية جادة من قِبَل العلماءِ من أهل الفن ذاته لوضع الحلول والاستنتاجات والضوابط الصحيحة لما يخدم تخصصهم، معتمدين في ذلك على مصادر التشريع وتراثنا الإسلامي العريض.

أيضًا ينتقد الكاتب مصطلح الأسلمة الذي يصف عملية التعريب تلك؛ ذلك لأن الأسلمة –كما التأصيل– لها حقيقة شرعية وحقيقة لغوية لا يدركها آحاد الناس. ويتسبب هذا القصور في الإدراك في أن نرى أحدهم ينتزع –اعتسافًا– آية أو حديثًا ليشهد على صحة حقيقة غربية، بغرض أسلمتها، ومن ثم اعتمادها في باب التربية والتعامل. أما الأسلمة إن كان يُراد منها تطويع ذلك التراث للإسلام– فإنها ستقتضي تحويل أصول تلك المفاهيم ومقاصدها لتكون خادمةً للإسلام ومندرجةً تحت غاياته وخاضعةً

لأصوله وثوابته، بهدف تحوير المعاني والمباني معًا، وربط الوسائل بالغايات والنظر في النتائج دون عزلها عن مقدماتها.

وتلك:

- **مهمة خاصة جدًا:**

تتطلب الأكفاء القادرين من العلماء الربانيين، الملمين بمناهج التربية وتقاطعاتها مع علم النفس؛ لتحديد الاحتياجات الحقيقية للتربية الإسلامية المعاصرة، والتأكد من خلوها من هذه الاحتياجات بالفعل، لتأتي مرحلة الانتقاء الواعي بالقبول والرفض حسب الضوابط الشرعية المعتبرة؛ وذلك كيلا يتم نقل مستورد لسد حاجة متطلبها الأصيل موجود بالفعل، وكذا لتحاشي التعامل مع فروع العلوم الوافدة بعيدًا عن مناهجها الكلية وغاياتها الأصلية.

ثم ينتقل الكاتب للحديث عن بوابة هذه الظاهرة الثقافية الوافدة، تحت عنوان:

- **تعريب لا تغريب:**

ليناقش الخلل الناتج عن عملية التعريب، والذي يرجع لأحد أسباب منها: غموض الفكرة في ذهن كاتبها على المترجم، أو إساءة تعريب المترجم لها رغم وضوحها له... وهكذا. فضلًا عن تقييد المترجم نفسه بالنص الأصلي مما يحرمه من الحرية الإبداعية فيه. كما يعلق الكاتب على اختيارات حركة الترجمة من الكتب التي يُدخلونها على ثقافتنا، وأنها يشوبها الكثير من الإقحام لمؤلفات لا تفيد وإنما يكون ضررها الفكري أكبر أحيانًا من نفعها.

وتحت عنوان:

- **خبرات بشرية.. لا نصوص شرعية:**

يشدد المؤلف على أهمية مراجعة ما تنقله لنا هذه المؤلفات من خبرات أصحابها وتجاربهم؛ لكونها خاضعةً للصواب والخطأ، ولأن التربية الغربية تربية بشرية أحادية، لا تقوم على أسس إيمانية أو قيمية، بل إنها قامت –كغيرها من فروع المعرفة الأوروبية– في باطن ثورة على الدين، مما يجعلها مختلفةً في وسائلها، وليس أهدافها فقط، عن تربية الإسلام المتمركزة حول الربانية والعبودية لله. مما يحتّم علينا التعامل مع هؤلاء المؤلفين والمفكرين بوصفهم أعلامًا معروفة في مجتمعاتهم، لهم إسهام يخضع للنظر، وليسوا قدوات يحسن تقليدهم دون تمحيص.

أما الفصل الثاني المعنون بـ:

تربية العظماء.. لا تربية قادة

يتطرق الكاتب إلى التربية المدرسية المعاصرة التي تكرس جهودها لإشغال النشء بمهارات مادية، تمثل حلبة الصراع والمنافسة بين البشر، وتتغافل عن معايير تأسيسية للمنهج التربوي الإسلامي الأصيل. ويلفت النظر إلى أن جزءًا كبيرًا من النظرة التربوية الغربية للقادة قائمة على أن القيادة والنبوغ مهارات مادية يكتسبها الفرد بالممارسة، ويمكن صناعته من خلالها بجهد مادي، دون النظر للمعايير الإيمانية أو السلوكية أو الروحية، وهو ما يفترق عنه نموذج التربية الإسلامية الذي يعنى بشمولية التأسيس الروحاني بجانب التهيئة المهارية وتعبيد المرء لله، وتلك هي تربية العظماء، وأكبر مثال على ذلك هي التربية النبوية للصحابة، الذين وإن تفاوتت قدراتهم في الدنيا، إلا إنهم اشتركوا في حسن بذلها مع حضور الورع والتقوى لله عز وجل، وهو نموذج فعلي واضح لا محض تنظيرات. كما أن النظريات الغربية تعجز عن إدراك الغاية من الوجود، ومن ثم

صياغة مناهج تربوية تبعًا لمسؤولياتها الأخلاقية، فالقيادة والإبداع مصطلحات عامة تكتسب دلالاتها بالتقييد والإضافة لا من ذاتها.

وللتدليل على ذلك يناقش الكاتب الصورة..

- **بين حضارة الأخلاق والقيم وحضارة المادة والفولاذ:**

حيث يرى أن ثمة فارق كبير بين ما وصلت إليه الحضارة الغربية على المستوى المادي، وبين ما تقبع في تخلفه على المستوى الروحي والأخلاقي، والذي تتبدى آثاره في انحلال الحياة الأسرية، ومظاهر الانحراف والشذوذ الأخلاقي، وانتشار الخواء الروحي وتبعاته من قلق وضياع، واستغلال المرأة... إلى غير ذلك من تبعات الضعف الروحاني لهذه الحضارة المادية. ويناقش الكاتب -في ذلك- الهزيمة النفسية عند كثير من أبناء جلدتنا أمام كل ما هو غربي، حتى في أبسط المظاهر كلوحات المحال الإنجليزية، ظانين أنهم بذلك يواكبون ركب الحضارة ويتمسحون بها، إلا إنهم في غفلة عن حقيقة هذا المجتمع الآلي، أو "الورشة" كما يعبر المؤلف، والذي تعبر التربية المستوردة منه عن ملامحه، بوصفها لسانًا لحضارة المجتمع.. ذلك المجتمع الذي لا يحمل من المعايير الإسلامية ما يجعله منبعًا لنا في تقليده أو الاتكاء على تراثه دون تمحيص؛ ذلك لأن العلم لا يقتصر على مفهومه المادي الذي يصدره الغرب للعالم (على الآلة والمعمل)، بل ثمة علم أكبر هو العلم عن الله -تعالى- والعلم بالآخرة.

ثم.. وبإجابته عن سؤال:

- **من يلمّع صورة الفيلسوف؟**

يتناول الكاتب نموذج (برتراند راسل) الفيلسوف الغربي الشهير، مستعرضًا تناقضاته بين البحث عن السعادة والدعاية لها في حين أنه عاش حياةً بائسةً خاوية من المعنى، لا تعرف الدين ولا تهتدي إلى الله، ومات منتحرًا يائسًا ولم تنفعه أفكاره التي لم تكن على هدًى.

ويكمل الكاتب أطروحته من خلال الفصل الثالث:

علام يتهافت الدعاة؟!

ليسأل بدوره عن سر ظاهرتين متلازمتين: **أولاهما** تهافت الدعاة والمربين على الأطروحات الغربية، **والثانية** هي الإعراض عن الأطروحات الإسلامية المعاصرة -المستمدة من الكتاب والسنة- في الفنون نفسها. ويرى المؤلف أن الذين يتبعون النهج الأول هم أولئك الذين لم يتبعوا الطرق الصحيحة للبحث العلمي ولم يتذوقوا بعد حلاوة العلم الشرعي، فيهرعون إلى القوالب الجاهزة المفهرسة من الغرب، غير مدركين الفرق بين تقاسيم العلوم وما هو مادي منها سبقنا فيه الغرب ويجب نقله، وما هو إنساني يمكن الاستغناء عنه بما لدينا.

ثم يعلق الكاتب على دعاوى القبول والرفض المطلقين للأطروحات الغربية برأي وسيط، يرى فيه أن الموضوعية تقتضي القبول أو الرفض على أساس النقد البصير المتزن؛ ذلك لأن للقبول المطلق أخطاره على الهوية، كما أن الرفض المطلق يقوم على النبذ لذاته بعيدًا عن التفكير في التدابير الأصلية لتحقيق الكفاية أو النظر في الإفادة الذي يسوغ الانتفاع بها لغاية أسمى.

أما عن فكرة الإعراض عن البدائل الإسلامية، فيرى الحوشبي أن القراءة الموضوعية تستلزم عدم قصر النظر على منهج بذاته أو حصره في أطروحات بعينها، وأنه على كل منصف يزعم الاستفادة من هذه المفاهيم الغربية التخصصية أن تكون له قراءات نقدية في الأطروحات الإسلامية المعاصرة أيضًا، مهما بدت ضعيفةً في نظره. كما يتوجب على المؤلفين في هذا الفن أن تتوفر لديهم الكفاءة الشرعية والمعرفة الواسعة بالمناهج الغربية في التربية والإدارة؛ لئلا يقتحم علمًا ليس له بأهل. فإذا أدرك هذا أتى دور الإخلاص –بعدها– لله تعالى في هذا العمل، وأن يتحرى فيه عدم تلبيس الثوابت أو التعسف في الاستشهاد، وأن يجتهد في إخراج منتج يرقى للمنافسة مع المنتجات الغربية المعربة.

وتحت سؤال:

- **كيف يهتدي المسترشد إذا كان الدليل حائرًا؟**

يذكر المؤلف، في سياق تهافت الدعاة على ما يفد من الغرب، أن العلماء والدعاة هم مناط القدوة وأدلاء الطريق، وأنهم أولى بالانتهاء عما ينهون عنه والأجدر بامتثال ما يدعون إليه؛ لكي يكون فعلهم هدًى في ذاته للمسترشدين.

فإن لنا..

- **منهج حياة كامل.. لو كان له رجال!**

فالإسلام مكتمل مُكمَّل في كل جوانبه، والعبد المؤمن يقف أمام هذه الحقيقة الهائلة موقفًا مهيبًا؛ ليرى أن شريعة هذا الدين هي شريعة كل زمان، وكذا منهجها صالح على مر العصور. والداعية المخلص، الذي يستمد قوته من عظمة هذا المنهج، تظل سمة العظمة ملازمة له بمقدار استمداده ذاك، ليدرك أن سبيل العزة والتمكين لهذه الأمة لا يكون إلا بالعودة الصادقة لكتاب الله والسنة المشرفة في كل شيء. فلئن

كانت السنن تحرك رياح النصر المادي من هنا إلى هناك، إلا إنها لن تغير من ثبات المبادئ وجلال الرسالة التي يؤمن بها الأفراد.

وتحت عنوان:

كيف نقرأ هذه الكتب؟

ينتقل المؤلف إلى الفصل الرابع، قائلًا أن الإجابة على هذا السؤال تتم عن طريق الإجابة على ثلاثة أسئلة متتابعة: ماذا نقرأ؟ ولماذا نقرأ؟ ثم كيف نقرأ؟

أما عن..

- **ماذا نقرأ؟**

فهنا يناقش المؤلف إشكالية تصنيف هذا اللون من الكتب؛ لكونه نوعًا مطاطيًا يندرج تحت العديد من التصنيفات، غير أن جُل ما يركز عليه الكاتب هي إشكالية التعريب الذي يتصرف فيه المترجم من ذهنه لخلق حالة من التناغم بين النص الأجنبي وبين الشريعة ونصوصها، بالحذف أو بالإضافة، فيذكر عددًا من الأمثلة التي لا تقتصر على الكتب فقط، وإنما تمتد للدورات التدريبية في مجالات الإدارة تلك؛ حيث يقوم المدرب -كما المترجم- بإحداث لبس لدى المتلقين من خلال توفيقه المتعسف -أحيانًا- بين النظرية الغربية وشواهدها من النصوص الشرعية، وإن كان بحسن نية، فلا هو شرح/نقل النظرية بحالها الذي خرجت عليه من صاحبها، ولا هو بالذي استعاض عنها بما لدينا من آثار ونصوص، ومن هنا يحدث الخلل في تمييز ماهية ما نقرأه.

- **لماذا نقرأ؟**

وتختلف الإجابة بحسب نوعية القارئ، فثمة نوعان من القرّاء لهذه الكتب: نوع يقرأ لأغراض تخصصية (أكاديمي متخصص، مدير عمل، موظف... إلخ)، ونوع يقرأ للاستزادة الثقافية، وهم محور البحث، وتختلف إجاباتهم باختلاف الأفراد، لكنها تتوافق في جمعها مزيجًا من الوعي بماهية هذه الكتب ومصدرها، والتبرير الدافع لاعتمادها في نطاق الدعوة، وهو تبرير لافتقاده الحجج والأدلة الواضحة في هذا الشأن.

ويؤكد هنا الكاتب على أن المقاصد قد تكون في أصلها حسنة صادقة، إلا أنها تظل –في جملتها– اجتهادات ذاتية قد تُغلّف بها آثار الهزيمة النفسية المصاحبة لنظرة الإكبار للنظريات الغربية، لكن عندما تتحدد الإجابة الواضحة على "ماذا نقرا؟" و"لماذا نقرأ؟" يمكن أن تصاغ تلك المبررات بأسلوب يتناسب مع الاستعلاء الإيماني الذي شرفنا به الله دون الأمم.

ويميز الكاتب بين نوعين من القراءة، هما: قراءة التسخير والتذليل، التي ينطلق منها الواثقون بصلاحية منهجهم الإسلامي وكماله، وقراءة التأصيل والتكميل، التي يتميز بها أصحاب النفسيات المنهزمة. والفرق في أثر الشعورين عظيم، إذ يوظف النوع الأول القراءة توظيفًا واعيًا لخدمة القضية الحقيقية الواضحة، مع قدرته على الانتقاء والنقد والتمحيص، بينما يدفع النوع الثاني بالنقص على المناهج ذاتها، بلا وعي، بأن يضيف عليها مناهج أخرى من جراء الانبهار وضعف الاتزان. فيكتسب صاحب النوع الأول، بحكمة ودون انبهار، من المعاني والمفاهيم ما لا يحصله اللاهث وراء ترقيع منهجه الإسلامي بمناهج الغرب والشرق.

وتحت عنوان:

رفقًا بالقادة الأحداث:

يعرض الكاتب إشكاليات انفتاح النشء على هذه المناهج الغربية في الإدارة والتربية، والمتمثلة في مشكلتين رئيسيتين:

١- إبعاد الشاب الصالح عن الطريق الصحيح الذي يحتاجه في هذه السن من معرفة أصول دينه والتعرف على أعلام الأمة والتأدب بأدبهم.

٢- انحراف مفهوم التكريم الرباني، بوضع التقييم المادي كمعيار رئيسي، وبهذا تتأخر قيمة حملة الشريعة بوصفهم يمثلون جانبًا واحدًا من جوانب الإبداع الذي تتنازعه جوانب أخرى أهم في الصراع الحضاري مع الغرب.

وتُعد المشكلة الثانية من أكبر آثار هذه الظاهرة في نظر الكاتب؛ إذ أن هذه المناهج الغربية تولي الأولوية الكبرى لبراعة الإنجاز المادي والتمكن من قوانين الإدارة والتخطيط والقدرة على النبوغ في صراع الحضارات المادي، في حين أن الإسلام لا يضع ذلك في المقام الأول لتقييم الأفراد، وإنما كل ميسر لما خُلِق له، وكل خادم لأمته ودينه في مجال من الوعظ أو الدعوة أو الجهاد... إلخ، يستحق التكريم والتفضيل لأجل ذاك، حتى وإن لم يكن عالمِا بأحدث نظم الإدارة والفاعلية. وعليه، فنحن لا نحتاج تغذية النشء بتربية مادية إبداعية على نظم جامدة ليس فيها روح الإيمان ولا آثار التقوى والخوف من الله تعالى.

وفي فصل بعنوان:

قراءات مختارة

ينتقل المؤلف إلى ذكر مجموعة من الأمثلة على مقصده، **ويبدأها بكتاب (العادات السبع) لـ(ستيفن كوفي)**، الذي ينبهر به البعض ويأخذونه كدستور للقيادة والإدارة، في حين أنه يحوي كلامًا بسيطًا يمكن لرجل الشارع العادي أن يدركه، وأنه يحتوي على توجيهات ومصطلحات تصلح للعمل الوظيفي والمؤسسي أكثر من صلاحيتها للعمل الدعوي. وهذا الخلط بين المساحتين هو ما يبرز تأصيلات مشوهة تحاول الربط بين مضمون الكتاب وبين نصوص العمل في الكتاب والسُنّة، في حين أن التباين بين الأمرين جلي، ففي الإسلام لا يصح العمل بمعزل عن قصد صاحبه –النية– وسلامة اتباعه لشريعته، مما يجعل العمل المباح العادي عبادةً في ذاته. كما أن المتأمل في كمال التشريع سيجد في باب النظام والتخطيط –سواءً في العبادات أو المعاملات أو المغازي– ما يغني عن التنظيم المادي البشري، بل يفوقه، بحضور الإحسان والصدق والإخلاص والتقوى، وسمو الغاية وشرف الباعث ونضارة الثمرة.

ثم ينتقل إلى المثال الثاني حول أحد كتب الإشراف **(الإشراف. مدخل علم السلوك التطبيقي لإدارة الأفراد)**، فيقول أن الإشراف دعوة وليس مهنةً ،كما يبين الكتاب؛ ذلك لأن الإشراف الذي يتبناه هنا إشراف مادي وظيفي متعلق بإدارة المؤسسات الربحية، وليس ذلك شبيهًا بالقيادة الدعوية في الإسلام؛ لأنه كلما زادت المسؤولية في الإسلام تعاظم الجهد والمشقة والابتلاء، بينما نجد في التربية المادية نقيض ذلك، إذ أن ازدياد المسؤولية يعني تضاؤل الجهد، كنوع من التشريف لصاحبه، فينحصر دور المرء حينها في تأدية العمل بأفعال الآخرين، بينما في الدعوة لا ينفصل القائد عن أفراده؛ لأن العبد الصالح –أيًا كان موقعه– لا غنى له عن العمل الصالح الذي يقربه إلى الله، ومن ثم كلما ارتفعت المسؤولية تزايد الجهد المطلوب لتحقيق هذه القربى، وذلك ما يجب الانتباه له.

وبالحديث عن المثال الثالث من الكتب حول **توظيف الفروق الفردية لتحسين النوعية الدعوية،** يعلق الحوشبي بأن التوظيف الخاطئ لمفهوم الفروق الفردية يمثل القطب الثاني في معادلة الخلل الإداري والتربوي الذي تعاني منه الدعوات التربوية المنطلقة من مفاهيم غربية معربة؛ لخلطها بين تقدير هذه المناهج للأفراد وتقييمها لهم، وبين التقييم الإسلامي للأفراد، ومن ثم تعامل كل من المنهجين مع نتيجة ذلك. ولعل أبرز هذه الفوارق:

١- وضع معايير مادية محسوسة ثابتة للتفريق بين مستويات الأفراد، بطريقة رياضية، ومكمن الخطر هنا في قطع هذا التقييم المادي بالنجاح بطريقة آلية لا تتفق والتربية الإسلامية التي تعتمد كثيرًا على صلاح القلب والجوارح، وسلامة الاتباع، وصحة المناهج والتعبد. فتلك معايير تصنع الفارق في التزام المرء بواجباته وأدواره، ولا تنظر إليها المناهج الغربية في التقييم.

٢- تعتبر المناهج الغربية هذا التقييم هدفًا جوهريًا في ذاته، بينما هي ضرورة يلجأ إليها المربي في التربية الإسلامية للحفاظ على عملية التربية.

٣- كذلك يفترق النموذجان في مسألة الحافز والعقاب، ففي حين تقتصر المنهجية الغربية على الحافز/العقاب المادي الملموس، تعتمد المنهجية الإسلامية في أساسها على الحافز المعنوي المرتبط بتعزيز الإخلاص، أو بتحفيز مراقبة الله وتقواه في النفس عند التقصير.

٤- ونرى أيضًا فارقًا آخر في مسألة انتخاب الكفاءات، ففي المناهج الغربية يكون الاعتماد على المعيار المادي المذكور فيما يخص القدرات والإمكانات الفردية، مع إقصاء وتغاضٍ عن ذوي الإمكانات المادية القليلة، وهو ما لا يتبناه الإسلام؛ حيث يقيّم الأفراد -كما سبق- وفقًا لمنزلتهم من الإحسان والإيمان ثم بعد ذلك حسب قدراتهم ومدركاتهم التكميلية، كما يهتم بالجميع ولا يسلب أولئك القاصرين الاهتمام، بل يراعيهم بما يتوافق مع قدرتهم، ويفتح للفائقين السبيل للانطلاق في الكمال والتفوق.. أي

أن هذا التفريق بين المستويين ليس غايةً في ذاته –كما في المنهجية الغربية– ولكنه لضرورة تنظيمية تحفظ عملية التربية وتنظم سيرها.

وفي نقاشه لكتاب (**لمحات في فن القيادة) لكاتبه (كورتوا)** يمضي المؤلف على سنته في نقد الخلط بين المنهج الغربي والتربية الإسلامية على غير هدى، فيتناول مثالاً على قول أدرجه (كورتوا) تحت بند صفات الرئيس، وهو قول لديستويفسكي في (الإخوة كارامازوف) على لسان أحد الأبطال: "أيها الإخوان لا ترهبوا خطيئة الإنسان.. أحبوا الإنسان حتى في خطيئته؛ لأن هذه هي المحبة الإلهية". ثم يذكر الحوشبي كيف استدل أحد الدعاة على قول كهذا بآيات المحبة الإيمانية والأحاديث النبوية، في قياس عجيب بين المفهومين؛ فأخوة الإيمان في الإسلام تختلف وتلك التي تحويها الثقافة المسيحية في المقولة، فالمسلم يرهب خطيئة أخيه وتنقص محبته له بمقدار نقصان إيمانه، وهو كذلك ينكر عليه في خطاياه ولا يتغاضى عن منكراته. ثم يكمل الحوشبي قائلًا أن ما يوقع الدعاة في أخطاء قياس كتلك ليس جهلهم وإنما ضعف درجة اليقظة لديهم –تحت مطارق الانبهار– أمام أمور كتلك، فما أن تزول سكرتهم حتى ينظروا للنصوص على حقيقتها ويعرفوا قصور ما انبهروا به منها.

أما في النموذج الأخير، وكتاب (**الخطوات الذكية) لإدارة الأفراد (المادية)**، فيتناول المؤلف من خلاله –بالتفريق والتمييز– ثلاثة مفاهيم غربية وافدة وكيفية معالجة الإسلام لها بشكل مختلف. فيذكر الأول، وهو التقييم بعيدًا عن الفضائل والقيم، وإنما حسب معايير التفوق المادي وتحقيقه للمصلحة، بينما المؤمن على خلاف ذلك لا يرى في الدنيا إلا محطةً للعمل الأخروي، ومن ثم تكون الفضيلة هي المعيار الأول وتأتي المصلحة بعد هذا ضمن إطار شرعي يحفظها من المغريات والشهوات. أما المفهوم الثاني فهو أن تكون سيد الموقف ضمن حلبة الصراع من أجل التفوق على الآخرين في الإدارة والقيادة، وبوضع الصراع في المركز

فإن كثيرًا من الأخلاق الإسلامية قد تندثر أمام هذه النفعية التي قد تقود المرء لتملق القيادات والرغبة في الظهور... إلخ. أما عن المفهوم الثالث: فاوض لتفوز، فإنه يخرق التربية الإسلامية في معيار هام؛ إذ يُعلِّم الأفراد كيفية الفوز على الخصم في المفاوضة، بينما يدعو الإسلام لبلوغ الحق أيما كان صاحبه.

ويؤكد الكاتب في النهاية على أن ما يمكن الاستفادة منه في جانب الإدارة المادية والوظيفية لا يصح اقتباسه كما هو في الجانب الدعوي والتربوي؛ لكل ما سبق من المفارقات.

أما الفصل السادس:

جنايات التربية المادية على الأطفال

فقد خصصه الكاتب لسبر آثار تلك التربية الغربية، المطعَّمة برداء الإسلام، على الأطفال، فيقول أن مثل هذه التربية المادية، الناتجة عن غزو فكري للمربين قبلًا، تُعلي من الجانب العقلاني المادي عند الناشئة على حساب الجانب الروحاني القلبي، وهي بذلك تفترق مع التربية الإسلامية الصحيحة، المبثوثة في كتب التراث والسير، حيث تعتمد الأخيرة على مرحلتين رئيسيتين هما: التخلية ثم التحلية، في حين تقوم التربية المادية –في المقابل– بتثبيت صنمين في وعي الطفل هما صنم العُلاقة وصنم العادة.

ثم يأخذ المؤلف على التربية المستحدثة تلك سلوكها الصعب، العجيب، في تربية الأبناء، فهي بدلًا من استغلالها لنقاء ذهن الطفل وسهولة غرسه بالقيم والفضائل، تقوم بغرس قيم الإنتاج والفاعلية والإدارة فيه على النهج الغربي، مما يثمر قلبًا متخمًا بالدنيا، يحتاج المربي معه إلى تخلية من صنم العادة، ثم تخلية من صنم العُلاقة، ثم تربية أخرى لتحلية القلب بالإيمان والتقوى؛ حتى يتشرب من جديد نقيض ما قد نشأ

عليه، وهو أمر يرى الكاتب ندرة نجاحه، إلا أن يشاء الله، في حين أنه كان متاحًا منذ البداية قبل أن يمتلئ القلب بالدنيا ويتعلق بماديتها.

بعد ذلك ينتقل الكاتب للفصل السابع:

المراهقة.. مكسب تربوي أم خسارة؟!

ويُبرز فيه اعتراضه على التعامل التربوي مع مصطلح المراهقة، المستورد، في نقطة جوهرية تفصل بين رؤية هذه المرحلة في كل من التربية الغربية والإسلام، إذ يرى أن مكمن الخلل في مشكلة المراهقة الحديثة ناجم عن إزاحة مرحلة الطفولة الوهمية إلى مدى أكبر من مداها الحقيقي، بل واصطلاح تقاسيم تفاقم من مشكلة الشباب: (طفولة مبكرة.. متأخرة.. مراهقة مبكرة.. متأخرة... إلخ)، مما يؤخر نضج الشاب ونموه إلى مراحل متأخرة اعتمادًا على تلك التصنيفات. في حين أن هذا العمر -المراهق- هو عمر تكليف ومحاسبة للمرء.

ويرى المؤلف أن تلك القضية تستلزم استثمارًا واعيًا لهذه المرحلة العمرية، بالعودة لمناهج تربية السلف والمنظور الإسلامي الأصيل؛ لإيجاد منهج صحيح يقي من التداعيات الخطيرة المشار إليها في كتب التربية على أنها نتاج هذه المراهقة، وذلك بإيقاظ الرجولة المبكرة والشعور بالمسؤولية والتكليف والتغريم المناسب من كل خطأ؛ لينتقل الشاب من مرحلة الاتكالية إلى الاستقلال والعصامية، ومن ضحية الشهوات والغرائز إلى شاب يراقب الله ويخشى غضبه.

وفي الفصل الثامن:

الجنوح.. بمعناه الآخر!

يتناول الكاتب ظاهرة الجنوح الأخلاقي عند الشباب الصغير (الأحداث)، والدور الذي تلعبه المنهجيات الغربية والتربية الإسلامية في التعامل مع ذلك السلوك -كشفًا وتصنيفًا وعلاجًا- فيقول أن هذا الانحراف ينشأ من ترابط وثيق بين الانحراف السلوكي الظاهري والانحراف الإيماني الداخلي، غير أن هذا التصنيف لا يكون واضحًا بالدرجة نفسها بين المنهجين -الغربي والإسلامي- ففي حين تهتم التربية الغربية بمظاهر السلوك الجانح من عدوان وانحراف وإيذاء، تهتم النظرة الإسلامية بباعث هذه المظاهر من حال القلب والإيمان.

فالجنوح في تعريفه الحداثي هو كل ما يتضرر منه المجتمع أو يخالف القانون، مما يعني أن ثمة أفعال محرمة من الجهة الشرعية، ولكنها لا تؤخذ على محمل الجنوح لكونها لا تضر المجتمع ظاهريًا ولا تخالف القانون، بينما في الإسلام فإن كل محرم يقترفه العبد يعد جنوحًا حتى وإن وافقه القانون الوضعي أو لم يتضرر منه المجتمع بالشكوى. وبناءً على ذلك الفارق نجد الإسلام يشخّص الجنوح بصورة أعمق تتجاوز التشريح الظاهري لسلوكيات الشاب الجانح، مما يبصره بمكامن الضرر.

فالتربية الحديثة قد تعالج سلوكًا منحرفًا ولكنّه علاج العَرَض الذي لا يضمن اجتثاث المرض من أصوله، بينما تربية الإسلام القلبية تؤصّل جانبي التقوى ومراقبة الله في النفس، وتعامل الانحراف على أنه تعدٍّ على حدود الله واجبٌ الانتهاء عنه في كل زمان ومكان، فيتلاشى التناقض في نفس الشاب -بتجريم الفعل مجتمعيًا اليوم وإباحته غدًا- ويثبت عنده المعيار الحاكم.

أيضًا، تتميز التربية الإسلامية للجانحين بطول الأمد وهدوء رد الفعل تجاه الخطأ –ما لم يستوجب حدًا شرعيًا أو تعزيرًا– لكونها تعالج نفسية الجانح لا ظروفه المحيطة، وتعتني ببواطنه الخفية لا شواهده الظاهرة؛ لأن –كما يقول الكاتب– فراغ القلب وفساده هما مبعثا كل انحراف، وعندما يكون العلاج توبةً فإن أثره يكون أبقى؛ حتى لو اقترف الشاب بعدها خطأ فسينبهه وازعه الإيماني بما اقترف ولن يحتاج تقييمًا من المجتمع ليخبره هل جنح عن الحق أم لا.

بعد ذلك ينقلنا المؤلف إلى الفصل التاسع:

تربية النشأة الأولى

وهو فصل قصير يتناول الفارق المحوري بين النظرة الغربية والنظرة الإسلامية للفرد في عملية التنشئة. ففي المنهجية الغربية لا نجد الاهتمام بالفرد لذاته وإنما بوصفه لبنةً في بناء المجتمع داخل صراع التميز، ومن ثم إغفال الكثير ممن لا يصلحون لأداء دورهم الأداتي في تقدم المجتمع. بينما –على النقيض– نرى في التربية الإسلامية اهتمامًا بالغًا بكل فرد على حِدة باعتباره مكلفًا ومسؤولًا أمام الله، فهو مناط التكليف لا المجتمع، ومن ثم كان الهدف الذي يستحق الرعاية، حتى من قبل مولده، بتوفير المحضن الإيماني الآمن في كنف أبوين صالحين يرعيانه منذ الصغر.

بعد ذلك، يختتم المؤلف فصوله بالفصل العاشر:

الإبداع الغربي.. سباق نحو البقاء!

والذي يتضمن نقدًا حادًا للمجتمع الغربي، بوصفه مجتمعًا تنافسيًا بشكل محموم، وتنافسيته تلك لا تتمركز حول فضيلة أو قيمة، وإنما هي الدنيا والنبوغ فيها وحسب. ويورد هنا الكاتب مثال الرياضيين السود الذين بزغ نجمهم في أمريكا والمجتمع الغربي نتاج اضطهادهم الطويل في تلك المجتمعات ومعاناتهم من العنصرية، مما دفعهم -حين سنحت لهم الفرصة- لدخول هذا الصراع الطاحن وإثبات جدارتهم وعلوهم بين هذا المجتمع.

من هذا المثال يخبرنا الحوشبي أن تلك الصفة التنافسية هي ما تساهم في تطور المجتمع الغربي وبزوغ سطوته البراقة على عقول بني جلدتنا المنبهرين، لا كما كان يُروج له بأنه يوفر كل سبل النجاح. فهذا وإن كان متوفرًا فإنه لا يقف وحيدًا خلف نبوغ نماذجه دون الأخذ في الاعتبار بما يسببه الصراع والتنافس بين الأفراد.

وينتقل بعد ذلك لتعريج سريع على خدعة احتكار الغرب للنبوغ، وأن ذلك يعتمد بالأساس على هيمنته العسكرية وغلبته الفكرية على الأمم الأخرى، التي تحمل -رغم تأخرها المادي- عقولًا نابغةً لم يُنشئها الغرب من إنباته، غير أنها لا تملك الصيت نفسه الذي يستعرض به الغرب المهيمن نتاجه أمام الأمم الضعيفة.

بعدها، يعود المؤلف مرة أخرى لفكرة السباق والتنافس في المجتمع الغربي، والتي تسيطر على مناهجه التربوية المصدرة إلينا، ويذكر عددًا من الكُتّاب والعلماء الذين تفوقوا نتاجًا لهذا التنافس بعدما نشأوا نشأةً

قاسيةً في مجتمع لا يرحم الضعفاء، مما يثبت أن مرد ذلك النبوغ عائد إلى العصامية –بعد توفيق الله– وليس إلى المناهج الغربية الجمعية التي انطلت خدعتها على المنهزمين من عالمنا الإسلامي الكبير.

وختامًا..

يؤكد الكاتب على ما بدأه وقرره في غير موضع من كتابه، وهو أن التربية الإسلامية الأصيلة على منهج الكتاب والسنة وفهم السلف الصالح، هي وحدها تربية العظماء حقًا، فبها تستقيم الفطرة، وبتعاليمها تتوافر الأجواء النفسية والاجتماعية للأفراد منذ نعومة أظفارهم. فهي التنافس لأجل الآخرة، والتواصل لعمارة الأرض، وقيادة الناس جميعًا بحكم الله.

والحمد لله رب العالمين